

APRENDER A ENSEÑAR

Prof. Mgter. Cecilia Gangli

La residencia docente es un momento importante en cuanto a los procesos reflexivos que puede generar. Los residentes se enfrentan por primera vez al desafío de enseñar un contenido escolar específico de forma tal que sea comprensible para los alumnos, y de facilitar los procesos de apropiación por parte de los mismos. Algunos residentes poseen experiencia docente, pero en otras áreas y modalidades. Se trata de una experiencia supervisada por los docentes que acompañan las residencias y que tienen como función, entre otras, ayudar a confrontar pensamiento y acción. Los residentes registran sus observaciones y sus clases, deben justificar sus acciones, reflexionan sobre las prácticas.

Esas características hacen que se trate de un momento especialmente favorable para observar cómo se aprende el desempeño de la profesión docente, qué aprenden los alumnos de la carrera durante la residencia, qué obtura y qué favorece la construcción de dichos conocimientos.

Entendemos la docencia como una práctica compleja contextuada históricamente, producto de una construcción subjetiva y social. La formación de un docente es un proceso que comienza mucho antes del ingreso a la institución formadora. Este proceso va desde las experiencias iniciales de escolarización y todas las etapas siguientes, que constituyen la *biografía escolar*. La misma es producto de internalizaciones realizadas en nuestras experiencias como alumnos, que suelen ser inconscientes.

Los estudios que se ocupan de investigar cómo se forma un docente señalan cuatro momentos en el trayecto de formación: la **biografía escolar**, la **formación de grado**, los procesos de **socialización profesional** llevados a cabo tanto en la institución formadora como en los lugares de trabajo y el **perfeccionamiento docente**. Tanto la formación de grado como el perfeccionamiento tienen una baja incidencia sobre la práctica en relación con los efectos que producen la propia biografía escolar y los procesos socializadores. (Sanjurjo, 2002)

Desde un plano subjetivo, la biografía escolar y las historias de vida personal tienen un impacto fundamental en el conocimiento que poseen los profesores. En cuanto a las experiencias escolares, relación con algún docente de preferencia, rechazo de ciertas materias, son altamente determinantes. La vida personal: relaciones con padres, familiares, personas significativas, religión, infancia, adolescencia, juventud, crisis, constituyen sucesos que inciden en la formación profesional.

En el caso de la biografía escolar, se trata de las experiencias de escolarización que se producen a lo largo de la vida, y que determinan aprendizajes inconscientes. La biografía escolar es altamente significativa en cuanto a los modos como los docentes llevan adelante sus prácticas. El ejercicio de la enseñanza se nutre de modelos que han sido construidos desde las primeras experiencias escolares en la infancia y la adolescencia

“adoptando-desde la posición de alumno entonces-una visión de la docencia que se reconstruye en la relación con los profesores significativos que se tuvieron, mediante un proceso de socialización profesional, del que el individuo no es consciente, pero que sienta las bases de la adopción del rol de docente en una tarea de transformación biográfica.”(Bolívar, Domingo & Fernández, 2001: 44).

El conjunto de relatos sobre escuelas, alumnos, aulas, recuerdos, imágenes, incertidumbres, deseos que conforman la historia de vida profesional es una elaboración reflexiva y constructivista que el propio profesor puede hacer de su desarrollo.

La “historia de vida” es una dimensión particular de la autobiografía. Supone una reflexividad sobre la vida a solicitud de un investigador. Generalmente es un relato oral sobre la totalidad de la vida o sobre temáticas específicas. Si bien hace referencia a la singularidad, se trata de la vida en la relación con otros y vinculada a aspectos sociales y políticos. (Bolívar et al., 2001)

Luego, la formación de un docente, continúa con la *socialización profesional*, que se inicia con las primeras prácticas y residencias y continúa con la posterior inserción en los lugares de trabajo. Las experiencias de socialización profesional se producen tanto en la institución formadora como en los ámbitos de desempeño laboral. Este proceso produce un conocimiento acerca del propio rol docente. Los contextos escolares, colegas, materia de enseñanza, consejos de otros compañeros más experimentados, reuniones de personal, el discurso gremial circulante, la normativa de la institución, van transmitiendo una cultura acerca del trabajo docente que es fuente de desarrollo profesional.

Además, está la *formación de grado* y el *perfeccionamiento docente* que se asientan sobre los saberes inconscientes que fueron internalizados previamente, y, como decíamos, resultan débiles frente a estos.

La práctica docente es también producto de las **tradiciones** que la atraviesan. Se trata de formas de pensar y de actuar, que están institucionalizadas e incorporadas en nuestras prácticas.

“Entendemos por *tradiciones* en la formación de los docentes a configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están *institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos*. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículo, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones”. (Davini, 1995: 20)

Una de ellas es la tradición *normalizadora - disciplinadora*. Cómo ser un “buen maestro”; entendiendo por este, aquél que transmite disciplinas, pautas y valores, acordes al modelo liberal, dejando en un segundo plano la transmisión del contenido científico.

La *tradición académica*, donde el “docente enseñante”, sabe su materia, pero niega la necesidad de formación pedagógica. Esta tradición está muy presente en las universidades y en la escuela media. Muchos docentes tienen una práctica profesional y un gran conocimiento de su disciplina, pero ignoran las diversas alternativas existentes para la preparación de una clase que permitan lograr una mayor comprensión por parte de los alumnos, las distintas posibilidades de transmisión del conocimiento, y lo pedagógico, en general.

La tradición *eficientista o tecnocrática*. El docente es un técnico, que se preocupa por garantizar el aprendizaje de competencias, habilidades y conocimientos. Esta tradición se sustenta en la filosofía positivista y el conductismo psicológico. Surge en la década del '60, y aún hoy podemos encontrarla en algunas prácticas docentes.

Por último, el enfoque *práctico – artesanal*. La enseñanza es una tarea que se aprende al lado de un experto hasta llegar al trabajo autónomo. Esta concepción es la que predomina en las universidades e institutos de formación docente. En las facultades se considera que la adscripción a cátedra, es la principal forma de ingresar a la docencia universitaria, no exigiéndose como requisito la formación pedagógica. El conocimiento artesanal que se desprende de este enfoque se construye e internaliza de manera irreflexiva. Es un modelo que reproduce las prácticas acríticamente.

Las prácticas y residencias, constituyen un momento importante en el proceso de socialización profesional, y según Pérez Gómez, suelen ser espacios de reproducción de modelos docentes y de la cultura imperante en la institución donde se lleva a cabo la práctica. Por eso creemos de fundamental importancia, enseñar a leer la clase de manera crítica. La residencia docente, en el período de formación de grado, puede constituir un espacio de reflexión, y no generar necesariamente modelos indiscriminados y acríticos. Entendemos la residencia docente como un espacio de construcción reflexiva donde los futuros profesores aprenden a leer la práctica con el objetivo de mejorar la misma y propiciar la formación de profesores reflexivos y críticos.

¿Cómo favorecer el aprendizaje de una actitud reflexiva?

Entendemos por proceso reflexivo aquel que posibilita darnos cuenta y dar cuenta de nuestras propias acciones y de la diversidad de condicionantes que las determinan. La reflexión es la capacidad de volver la atención sobre los propios actos.

Una gran cantidad de autores revalorizan la reflexión en la formación práctica de los docentes. Desde distintos enfoques: técnico, hermenéutico-reflexivo y crítico, se han ocupado de investigar cómo se construye el conocimiento. Desde la lógica hermenéutico-reflexiva, encontramos a Donald A. Schön, John Dewey y Philippe Perrenoud

Donald Schön ha hecho un valioso aporte para comprender la formación práctica de los docentes reflexivos. Para este autor

“el conocimiento práctico procede de la participación y la reflexión sobre la acción y la experiencia; está condicionado por la situación y el contexto en el que emerge....El conocimiento práctico está, así, estrechamente relacionado con la acción, con los lugares y tiempos en los que esta tiene lugar y con las interpretaciones que elaboramos sobre lo que hacemos” (Montero, 2001: 166)

Schön (1992) hace una crítica a la racionalidad técnica, cuyos principios están basados en el enfoque positivista. Para este enfoque, aprender a ser profesor consiste en acumular y desarrollar técnicas que funcionen. Schön plantea procesos a partir de los cuales el profesor aprende de la práctica: conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en acción. Dice que podemos *reflexionar sobre la acción*, pensando sobre lo que hemos hecho. Podemos hacerlo una vez que el hecho se ha producido o podemos realizar una pausa en medio de la acción. *Reflexionar en la acción* es pensar en lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo para reorganizarlo. (Schön, 1992: 37)

Es posible modificar y enriquecer nuestras acciones a partir de la reflexión posterior sobre ellas, porque puede ayudar a modelar nuestra acción futura. (Schön, 1992: 40) Schön dice que todos los profesionales debemos reflexionar sobre nuestras prácticas. En el caso de la residencia, los alumnos realizan intervenciones deliberadas que luego deben describir, y la posterior reflexión sobre ellas puede profundizar y enriquecer el conocimiento.

Las ideas de Schön permiten superar la perspectiva sostenida por la racionalidad técnica sobre la práctica, ocupada exclusivamente de los problemas instrumentales. Aunque según afirman autores pertenecientes al enfoque crítico, en sus planteamientos no tiene en cuenta principios éticos y socio-políticos que subyacen a toda actividad de enseñanza, como sostiene Kubler. (González Sanmamed, 1995)

Para la concepción crítica, el profesor puede ser un agente del cambio social. La práctica docente se construye socialmente por lo tanto la autorreflexión no es suficiente. Es necesario considerar las causas sociales e históricas de la enseñanza, las condiciones reales y los alumnos concretos, donde esta práctica se realiza. Según Giroux el enseñante es un intelectual crítico. (González Sanmamed, 1995)

John Dewey dice que se aprende a reflexionar y, por lo tanto, es susceptible de enseñanza. Hay recursos innatos de la reflexión: la curiosidad, la incertidumbre ante el mundo. En “Cómo pensamos” (1933), plantea que reflexión es “el tipo de pensamiento que consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias”. La reflexión crítica es mirar la práctica desde la teoría.

El concepto de “habitus”, definido por Bourdieu (1997), nos permite pensar el “habitus” profesional, como aquellos esquemas adquiridos a lo largo de todo nuestro trayecto formativo, y puestos en acto en las prácticas cotidianas. Organizan nuestra acción pedagógica de manera inconsciente, y son resistentes a los cambios. Es un núcleo duro que fuimos construyendo durante nuestra biografía escolar y etapas de socialización profesional.

Philippe Perrenoud (2001) dice que sólo la reflexión puede modificar el habitus. Escribir, socializar, describir las propias prácticas son dispositivos que permiten mover los habitus. La reflexión y la socialización entre pares es imprescindible para la mejora de la práctica docente.

“La concepción de la reflexión de la práctica docente como medio para la acción emancipadora tiene fuertes raíces en Paulo Freire. Para Freire, reflexión es sinónimo de concientización,

entendida ésta como el proceso a través del cual la conciencia pasa de un estado ingenuo a un estado crítico, reflexión como un elemento indisoluble de la acción”. (Sanjurjo, 2002: 31)

Para Paulo Freire, la reflexión apunta a tomar conciencia de las relaciones alienantes entre el hombre y el mundo. La reflexión es reflexión crítica y favorece las posibilidades de transformación del mundo. La posición de Freire es continuada por los pedagogos del enfoque crítico. Para ellos la reflexión no es suficiente si no va unida a la crítica y a la acción emancipadora de los sujetos sobre la realidad.

En la residencia docente consideramos imprescindibles los aportes del abordaje hermenéutico-reflexivo, ya que estos son superadores a la racionalidad técnica por el hecho de dar un lugar central a la práctica del docente y su reflexión permanente acerca de ella. Además, tenemos en cuenta lo planteado por el enfoque crítico, dado que la docencia es una práctica que se enmarca dentro de un contexto social e histórico y reconocemos que los docentes tienen un papel fundamental en el mejoramiento de esta práctica.

Para entender las acciones que desarrollan los alumnos residentes al dar sus clases, consideramos los aportes de Jackson. Las tareas de la enseñanza van más allá de dar clase, la tarea más visible. Philip Jackson en “La vida en las aulas” (1998), describe ese conjunto de actividades menos visibles que realizan los profesores. Tras analizar el trabajo en las aulas de 50 profesores, concluye que el desarrollo de la actividad docente está muy fundamentado en la intuición más que en procesos de análisis reflexivos. (González Sanmamed, 1995) Distingue distintas fases en la enseñanza: *preactiva*, *interactiva* y *post-activa*, según las acciones del docente sean antes de la clase, durante la misma o posterior a ella. Dice que en el aula no siempre se puede poner en funcionamiento la racionalidad y las teorías aprendidas. Lo que el profesor hace dentro del aula, en relación con los alumnos es la *enseñanza interactiva*. Mientras que el trabajo realizado en otros momentos, antes de entrar al aula, es la *enseñanza preactiva*. Esta enseñanza preactiva es altamente intelectual y racional, mientras que la interactiva, presenta un conocimiento más intuitivo que racional, actitudes dogmáticas, tendencia a no indagar demasiado ni buscar explicaciones, decisiones justificadas por impulsos y sentimientos, no por reflexión, tendencia a la improvisación. Este comportamiento irracional y espontáneo es el que da a los profesores la habilidad para tolerar y saber desenvolverse frente al caos que presenta una cantidad numerosa de alumnos. En este nivel interactivo es donde surgen las respuestas determinadas por aprendizajes inconscientes por parte de los docentes, a las preguntas de los alumnos.

“Habida cuenta de la complejidad de su tarea, el docente tiene que aprender a tolerar un elevado grado de incertidumbre y ambigüedad. Se contentará con hacer, no lo que *sabe* que está bien, sino lo que *piensa* o *siente* como acción más apropiada en una determinada situación. En suma, debe ‘tocar de oído’”. (Jackson, 1998: 198)

La planificación del profesor, que comprende el trabajo preactivo y la manera en que toma las decisiones durante la enseñanza interactiva, están determinados por sus teorías implícitas, por su concepción de enseñanza y aprendizaje, de práctica docente, por las circunstancias externas de la institución, que limitan o facilitan el trabajo docente, y por el contexto social del grupo de clase. Estas teorías implícitas son una mezcla de teorías acerca de sus creencias y valores, sobre su papel, y sobre la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje. Entre el pensamiento y el hacer del profesor, existe un espacio indeterminado de variables desconocidas e inconscientes. Jackson propone además, el concepto de *acciones post-activas*, para referirse a la práctica que el docente lleva a cabo luego de finalizada la clase.

Es habitual que los profesores pongan en acto teorías científicas y reflexionen sobre sus acciones preactivas y post-activas. No así, en sus acciones interactivas, donde más frecuentemente utilizan conocimientos artesanales y teorías vulgares. La reflexión es necesaria en las prácticas docentes. Entendiendo esta como una confrontación entre la teoría y la práctica, como un examen minucioso y crítico de las creencias y supuestos, de las rutinas y los incidentes críticos, como un trabajo sobre uno mismo. No se trata de una técnica sino de una postura ante la práctica docente. Entendemos por rutina aquellas situaciones que se resuelven sin reflexión previa, poniendo en juego actos ya conocidos e internalizados producto de un conocimiento tácito. Los incidentes críticos son, en cambio, las situaciones críticas que se presentan en el aula, y que ponen en tensión las rutinas.

Reflexionar sobre la propia práctica supone reflexionar sobre la propia historia, creencias, hábitos, cultura, angustias, emociones, ideología subyacente. Las teorías implícitas pueden hacerse explícitas a partir de la auto-observación y reflexión de la propia práctica docente. Esto permite que el docente pueda tomar conciencia de las teorías implícitas que guían su actuación profesional.

Bibliografía

- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, España: editorial La Muralla. S.A.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: letra e
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión. Políticas y pedagogía*. Buenos Aires. Paidós.
- Dewey, John. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Buenos Aires: Paidós
- González Sanmamed, Mercedes (1995) *Formación Docente: Perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona, España: PPU
- Jackson, Philip. (1998). *La vida en las aulas*. (5ª edición). Madrid: Ediciones Morata
- Montero, Lourdes. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens ediciones.
- Perrenoud, Philippe. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Graó
- Sanjurjo, Liliana. (2002) *La formación práctica de los docentes, Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Schön, Donald A (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Buenos Aires: Paidós